

# 「教師と子どものためのメンタルケア」研修の実際

## — 教員免許状更新講習の取組から —

佐藤 安子・吉村 夕里

京都文教大学臨床心理学部は設置当初から中学校・高等学校教員免許の取得が可能であり、以上の教員養成教育のなかで教育機関との結びつきを深めてきた。また、佛教大学通信教育学部との提携のもとで小学校教員一級および二級免許状の取得を可能とする等、初頭教育に対しても一定の取り組みを行ってきた。さらに、平成19年度6月の教育職員免許法改正により、平成21年度から教員免許更新制が新しく導入されたことを受け、京都文教大学・京都文教短期大学では、「教科指導、生徒指導その他教育の充実に関する事項」（選択）について、宇治キャンパスおよび宇治橋通りのサテライトキャンパスにおいて教員免許状更新講習を実施してきた（平成22年度は12、平成23年度は14の講習を学園全体として実施）。以上の講習については臨床心理学部としても当初から積極的に取組み、平成22年度は教員やこどもと保護者のメンタルヘルスや教育相談に関わる6つの講習を、平成23年度は、8つの講習を行っている。いずれの講習も申し込み開始と同時に定員を充たし、多数のキャンセル待ちが出る等、大変好評であり、受講生の満足度も非常に高い。このうち、「教師と子どものためのメンタルケア」は、学校現場のメンタルヘルスに焦点をあてて、臨床心理学部の佐藤及び吉村が協働企画して、平成21年から小・中・高等学校教諭と養護教諭を対象に継続実施してきたものである。中でも

小学校免許取得者が多く受講を希望してくるのが現状である。

「教師と子どものためのメンタルケア」のプログラムは、教師が晒されているストレスとその対処法に対する洞察を深めると同時に、教育現場における子どもやその家族に対する相談援助のあり方をグループワークや演習をとおして実践的に学ぶことを目的として、講義形式だけでなく、演習形式にも重点をあてて組立てている。以上のプログラムについては、実施者である佐藤と吉村が各々のフィールドで教師のみならず様々な援助専門職を対象として実施してきた教育研修プログラムを、教員免許状更新講習として教師向けに再構成したものとしている。

援助専門職のストレスマネジメントについては、援助専門職自身の心身の健康とより良い現場実践を切り離して捉えることはできない。現代の対人援助の現場においては様々な職種が個々別々に問題に対応するのではなく、インタープロフェッショナルな視点やインターエージェンシーな視点を重視して、チームとして対応する必要がある。臨床心理学的援助についても例外ではない。援助専門職の教育研修においては、実践現場の現実を無視して机上の理論を当てはめるといったトップダウン式の研修ではなく、実践現場の現実の状況に則した問題や課題設定をボトムアップ形式で行う必要がある。本稿では、以上の視点から「教師と子どものため

のメンタルケア」に関わる研修をとりあげて、その概要を二部に分けて報告する。

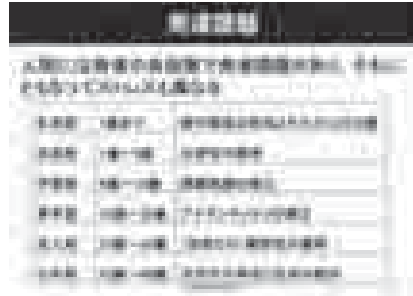
## I. 第一部（午前） 佐藤安子教授

講演「ストレス発生のしくみ」

演習「ストレスプロファイリングの作成」

「ストレス発生の仕組み」についての講演及び、ストレス対処の自己理解のための質問紙を用いた「ストレス対処プロファイリング」の作成とグループワークを通した演習を行った。特に演習では、個々のストレス対処プロフィールから個人としての自分と教師としての自分がだん行っているストレス対処についての気づきを促すことを重視した。

講演においては、「教師特有のストレスはなぜ生じるのか」について、①教師の仕事とストレス、②学齢期の子どもと教師のもつ発達課題とストレス、③児童・生徒の抱える問題と教師の抱える問題、④環境との関係からみた教師にかかるストレスの構造、について解説し、「教師は『多重構造の対人関係』のなかで『多重構造の責任』を担っている (Sato & Sato, 2004)」ことを述べた。続いて「ストレスのとらえ方とその調整」について、①セリエが概念化した「ストレスが有害なものである」という考え方、②ラザルスが概念化した「ストレスとは個人が評価するものである」という考え方、③そして、「ストレスの調整機能はだれでも持っており、状況に応じて最も適切にストレスを制御する」という考え方について解説した。特に「ストレスの調整はストレスの高低で異なっており、ストレスが低いときは、いろいろなストレス対処を試すことができるが、ストレスが高いときは、ストレス対処が一面的になり、いろいろな手段を試さなくなる」点について具体例をあげながら解説した。そして人間には各発達段階に応じた



発達課題があり、教師も子どもも同様にこれに取り組んでいかねばならないことを解説した。

図は乳児期から壮年期までのこどもの発達課題をしめしたものである。参加していた教諭の担当する小学生から高校生までは学童期と青年期に該当する。講習では発達課題と具体的行動の関係を解説した。学童期は「課題意識の確立」であるが、これは机について45分なり50分の授業を受けるという行動をとおして、自分の欲求を抑え、社会から要求される課題に目を向けることを示している。青年期はアイデンティティの確立である。これは自分とは何かを問い、その答えを見つけることであり、自分は他者とは違う自分であるという感覚を育成することである。この課題を確立するに当たり、生徒は混乱の中に投げ出されることが少なくなく、これにまつわる問題行動も出現する。さらに参加者の教師自身の多くは壮年期に該当し、教育業務そのものが「次世代の育成」となり、これによるストレスも増大することを解説した。発達はストレスを生み出すのである。これを示したものが次の図である。



以上を元に演習に先立って、対人援助職約140名のストレス対処プロファイリングの結果（佐藤，2007，未発表）について紹介した。これは本講習会と同じ質問紙を用いた結果であり、受講者は自分の結果と比較することが出来る。この結果によると対人援助職のストレス対処は「ストレスに対して過敏な傾向があり、有能感が高く、他者と競争するよりも自己の目標を追求する」という特徴がある。これを示したものが以下の図である。



また気分状態は「不安・緊張やいらいらといった覚醒型の不快気分よりも、疲労・混乱といった非覚醒型の不快気分がやや顕著である」という特徴がある。これを示したものが以下の図である。



こうした教師と子どもが直面するストレスを発達の側面とストレス対処の面から概説した

のち、これに続いて演習は以下のような手順で行った。「採点」「解説」「自己点検」「相互開示」「グループ発表」である。

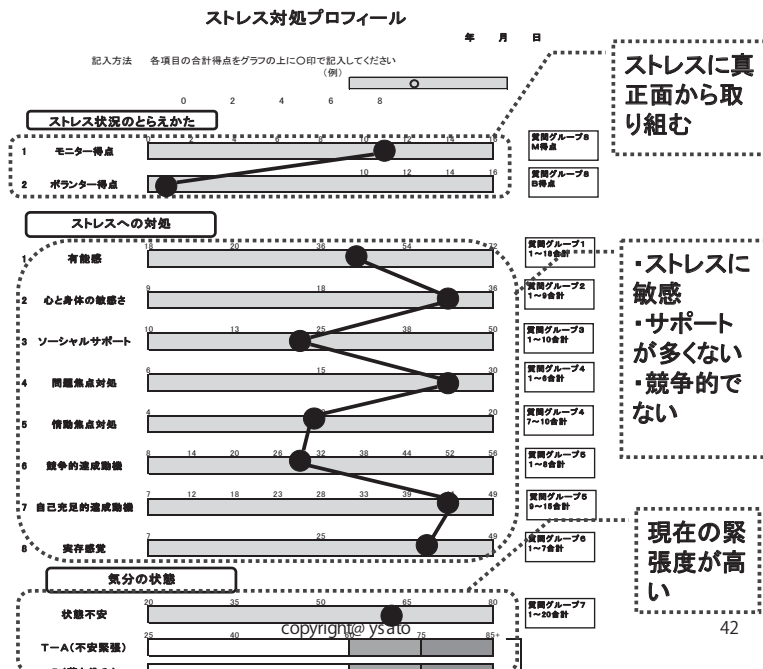
まずメンバー全員はあらかじめ「ストレス対処行動に関する質問紙」と「POMS」を記入して持参してもらった。これを約30分で自己採点した。質問紙の内容は「ストレス対処行動に関する質問紙」には①モニター・ボランター尺度、②ストレス対処尺度、③状態不安尺度、「POMS」は④POMS（気分調査）であった。①は「ストレス情報をどのように取り込んでいるか」について、②は「ストレス対処においてどのような方略を多く用いているか」、③と④は「気分に表れるストレス反応」である。①はストレス情報の取り扱い方のタイプ分けに用いられる。例1のようにモニター得点が高くボランター得点が低い人を「モニター型」といい、ストレスに真正面から取り組んで、自分でそのストレスに関する情報を集めなければ安心できないタイプである。プロフィール例を下記に示した。

例2のように得点が高くモニター得点が低い人を「ボランター型」といい、ストレス状況は「何とかなる」ととらえて、気晴らし行動などでストレスから距離を置こうとするタイプである。プロフィール例を下記に示した。

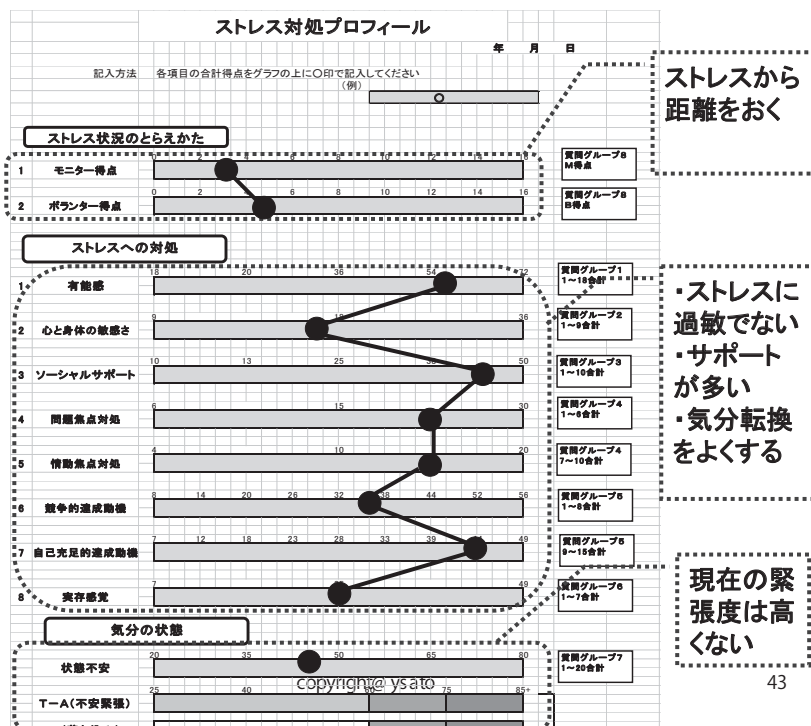
プロフィールの読み取りには、「ストレス状況のとりえ方」「ストレスへの対処」「気分状態」の3つの情報が必要である。演習ではこの3情報の関係とこれらの読み取り方を解説した。

「採点」「解説」後、「自己点検」、グループでの「相互開示」を行った。「自己点検」の時間に机間指導の形で個別の質問に答えてプロフィール解釈の方法を解説した。「相互開示」においてはメンバーは「ある対処方略を使い続けることの是非」「教師としてのストレス対処」などについてグループ内で活発に意見交換が行

## 例1



## 例2



われ、同じ職種同士でのサポータティブな雰囲気の中で、自らの仕事の仕方と私生活のあり方を共有していた。最後の「グループ発表」では、ストレス対処プロフィールから気づいたことをメンバーの代表が発表し、全員で共有した。

こうした演習をストレス対処についての一般的な説明に終始して行くと、「誰にでもあてはまるが今現在の誰にもあてはまらない講話」を聴くことになり、そこからメンバーが自分自身に役立つ情報を十分得ることが困難となる。そこで、本演習では個々のメンバーが、「自己への気づき」「他者への気づき」「自他の違いと共通点への気づき」そして「気づきの受容」が得られるよう演習構造を工夫したところ、主体的学習が促進されたと考えられる。

## Ⅱ. 第二部（午後） 吉村夕里教授

### 講演「教師と子ども／保護者の関係力動」

#### 演習「グループワークとロールプレイ演習」

「教師と子ども／保護者の関係力動」と題する講演と、現場の小・中学校教諭から実体験に基づいて提供された事例を活用した「グループワークとロールプレイ演習」を実施した。

講義と同時に演習形式の講習に重点を置いたのは、①学校は学習の場であると同時に、教師、子ども、その家族の相互作用が生み出す人間関係の現場であり、教師の仕事には「教育」のみならず「対人援助」の仕事が否応なく含まれる、②「対人援助」の技術については机上の学習ではなく、現場の実情に合わせた実践的な学習が必要である、との判断に基づいている。

講演においては、「何故、教育現場において燃え尽きやリアリティショックが生じるのか」について、「①教育現場特有のストレス」「②援助専門職全般に共通するストレス」の主に2つの側面から講義を行った。このうち、「①教育

現場特有のストレス」としては、「教育活動の問題」「子ども／保護者との関係」「学校運営や職務遂行の仕組み」「仕事と生活への影響や心理的負担度」「子どもや保護者へのケアが求められるようになっている教育現場の実情」「子どもや保護者自身の変化」といった要因をとりあげた。「②援助専門職に全般に共通するストレス」としては、「援助専門職全般に求められる高い倫理や価値観と現場の仕事とのギャップ」「支援と調査が両立する対人援助活動の本来的な矛盾」「感情労働論からの指摘」「対人援助の学習モデルの問題」といった要因をとりあげた。

「グループワークとロールプレイ演習」においては、「教師が出会う困りごととその対処」として、初等教育及び中等教育教諭から実際の事例の提供を受けた。提供された事例は、「発達障害や精神障害をもつ生徒への対応」「相談関係の成立に困難を抱える保護者への対応」に2分されたが、いずれも教師との相談関係の樹立について教師側から見た困難を抱える事例であった。提供事例については、実際の現場でのやりとりの状況と教師が感じた困難に焦点をあてるために、事例提供者である教師自身にプロセスレコードを作成してもらい、演習に使用した。また、平成23年度の研修においては、相談場面の具体的なやりとりを時系列的に記述したプロセスレコードと相談場面の人物配置を具体的に記述してもらう「場面エコマップ」の作成を事例提供者に求めて、以上のデータを参考とした視覚教材としてスクリプト付きのオリジナルなDVD教材を作成してロールプレイ演習の教材とした(表1)。現実場面を再構成した様々な教材を使用したのは、事例提供者である教師が感じた相談場面の困難をより具体的に参加者が共有できるようにする意図に基づいている。

なお、以上の教材を活用したグループワーク

や演習の実施に際しては、参加者全員に個人情報保護や守秘義務の遵守について合意を得てから行った。

具体的なプログラムとしては、最初に保護者と子どもに対する面接場面に焦点をあてて、援助のための情報収集についてのインタビューに関するリレーロールプレイ（以下：インタビューのワーク）を行い、次に SST（Social Skills Training）の方法を活用した保護者対応の演習（以下：子どもと保護者対応のワーク）を実施した。

「インタビューのワーク」では、提供された

事例をもとにして、子どもとその保護者役、オブザーバー役を各グループ内で割り振り、残りのメンバー全員が教員役になって、リレーロールプレイを行った。その際、教員役が子どもとその保護者役に発した質問内容をオブザーバー役が記録して、ワーク終了後に、教員役の質問内容を、生活モデルの枠組みに添って、参加者全員が分類する作業を行った。生活モデルは、「人と環境」を一元システムとみなして、その互惠的な交互作用を重視し、成長や発達、適応を妨げる生活問題のストレスを図1のとおり、「生活上の移行と変化」「環境上の問題」「対人

表1 DVD教材のスク립トの例（スク립トの一部は削除）

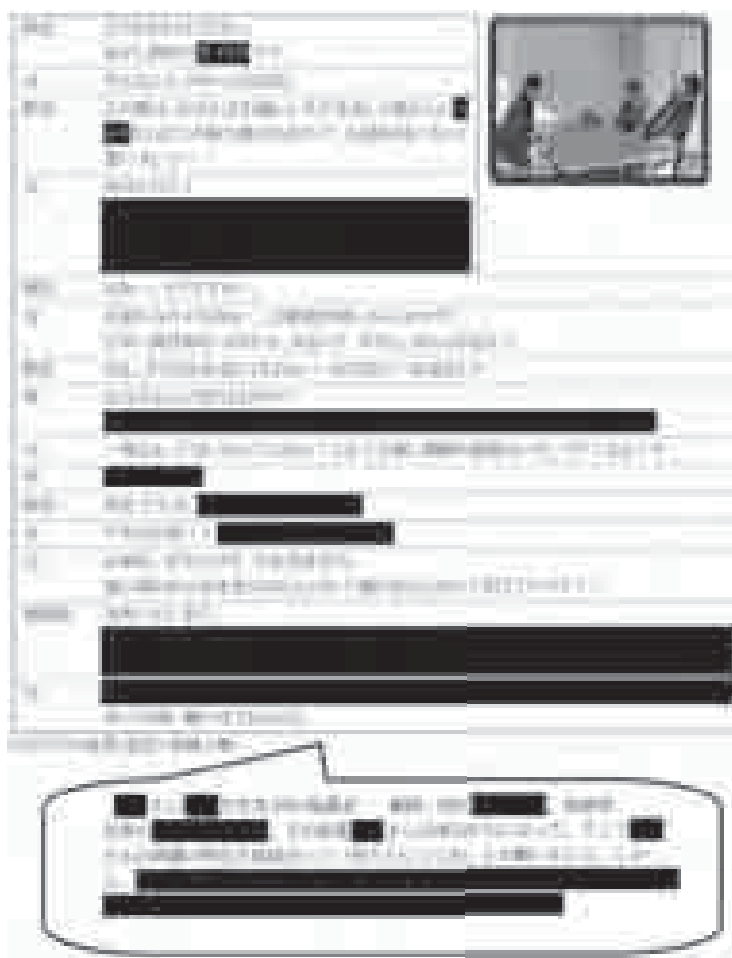






図1 生活モデルのアセスメントを活用した「インタビューのワーク」



図2 SSTを活用した「保護者対応のワーク」

関係過程」「個人の内面プロセス」などのシステム関係から認識するエコロジカルなモデルである。

「インタビューのワーク」は、生活モデルの枠組みに沿って、インタビューをする側が自らの質問内容を分類したり、インタビューを受ける側がインタビューをする側にリフレクトを行うことによって、参加者自身がインタビュー面接における自らの質問内容や情報収集方法の偏りを自覚したり、インタビューされる側の感情に配慮したりする態度を身につけることを目的として実施するものである。また、質問の偏りを自覚するだけでなく、質問数の少なかった事項に対する、より良いインタビュー方法を採

求する態度を身につけることを重要視したものである。

生活モデルは、環境から受けるストレスに焦点をあてるアセスメントモデルであるが、実際のアセスメントに際しては、ストレスのみに焦点をあてるのではなく、ストレス対処法のストレングスに焦点をあてることが肝要であり、参加者に対してはその点に対する注意を促すとともに、ストレングスに焦点をあてたインタビューについても具体的な検討を行った。

「こどもと保護者対応のワーク」では、課題提出者が相手役を指定して、実際の場面を再現するドライランと呼ばれる「練習課題場面のロールプレイ」、課題提出者のストレングスに焦点をあてた「課題提出者に対する参加者のポジティブフィードバック」、多様な視点からのアイデアの提出を参加者に求める「より良い対処法やアイデアの産出」、課題提出者自身が身につけたいと願う対処法に焦点をあてて行う「課題提出者によるより良い対象法の選択」、多様な視点の学習やグループ全体としての学習を促す「他の参加者によるモデリング」、新しい対処法を実際の場面で活用するための「課題提出者によるロールリハーサル」という、SSTのプロセスを応用して実施した(図2)。これは、参加者たちが現場で即、活用できる対処法を身につけることを重視したからである。現場の実情に密着して行った以上のプログラムでは、参加者同士がなごやかに演習を行うとともに、参加者自身の主体的な学習を促進することを意図したものである。

以上の教育研修プログラムは参加者の熱意に支えられながら継続実施しているものであり、今後も「実践現場に行かせる研修」を目指してさらに内容を充実させていくべく研鑽に励みたい。